

Gruschka, Andreas; Kutscha, Günter

Berufsorientierung als "Entwicklungsaufgabe" der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 877-891



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas; Kutscha, Günter: Berufsorientierung als "Entwicklungsaufgabe" der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 877-891 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142847 - DOI: 10.25656/01:14284

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142847>

<https://doi.org/10.25656/01:14284>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffslogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

Contents and Abstracts

Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* 847

Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,

and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* 973

Book Reviews 989

New Books 1003

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung – Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II

Vorbemerkungen

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung ist doppelsinnig gemeint: als Paradigma berufsdidaktischer Forschung und als Verweis darauf, daß die Berufsorientierung in der Theorie und Praxis der Berufsausbildung zum gegenwärtigen Entwicklungsstand kaum Beachtung gefunden hat. Unser Aufsatz nimmt auf beide Aspekte Bezug. Im Teil 1 wird die berufspädagogische Relevanz des Themas erörtert, zugespißt auf die These, daß die Vernachlässigung der Berufswahl und der Berufsorientierung als Gegenstand berufspädagogischer Begründungszusammenhänge auf ein fundamentales Theoriedefizit der Berufsdidaktik verweist. Daran anschließend stellen wir am Beispiel des Bildungsgangs „Erzieher“ ein Konzept berufsdidaktischer Forschung vor, an das wir nach den Evaluationsergebnissen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegschole Nordrhein-Westfalen die Erwartung knüpfen, daß es dazu beitragen könnte, unser unzulängliches Wissen über berufliche Kompetenzentwicklung und die Aneignung von Berufsorientierungen als integralem Teil der Berufsausbildung zu erweitern und zu vertiefen. Im Schlußteil wird die Frage zur Diskussion gestellt, ob und unter welchen Voraussetzungen die am Beispiel des Erzieher-Bildungsgangs erörterte Konzeption der Rekonstruktion und Strukturierung beruflicher Bildungsgänge in bezug auf das gesamte Spektrum der Berufsausbildung generalisiert werden kann.

1. Zur berufspädagogischen Relevanz der Berufsorientierung als Dimension der Berufsausbildung

Die These vom Theoriedefizit der Berufspädagogik in bezug auf Berufswahl und Berufsorientierung mag erstaunen. In der Tat bedarf sie einer Präzisierung; denn es gibt eine Fülle von Literatur zum berufsorientierenden Unterricht. Bereits in den 60er Jahren leitete KARLWILHELM STRATMANN seinen Beitrag über „Berufsorientierung als pädagogisches Problem“ (1966a) mit der Bemerkung ein, die „Probleme des Übergangs von der Schule in den Betrieb“ nähmen in der pädagogischen Literatur einen breiten Raum ein. Indes: die praktischen Fragen der Berufswahl und der Berufsorientierung sind älteren Datums; sie betreffen – wie der historische Befund bei STRATMANN belegt – ein zentrales Problem der Berufsausbildung seit dem Übergang von der Feudalgesellschaft zur modernen bürgerlichen Industriegesellschaft. Das aus seinen Bindungen des Standes und der Familie entlassene und damit auf sich selbst verwiesene Individuum wurde genötigt, in einer von ihm nicht durchschauten ökonomischen Situation seinen Beruf doch eigenverantwortlich zu wählen. Deshalb war von da an so zu erziehen und auszubilden, daß das Individuum diese seine Freiheit zu bestehen vermöge und durch deren Mißverständnis oder Mißbrauch nicht das bonum commune gefährde. Von dieser Einstellung aus wurde

die Frage der Berufswahl bereits im frühen 18. Jahrhundert erörtert – ja, „in ihrer Schwierigkeit sah man das eigentliche Berufsproblem“ (STRATMANN 1966a, S. 217).

Vom eigentlichen Berufsproblem ist nicht nur im Sinne der Vorbereitung auf die Berufswahl in Verbindung mit der Orientierung über die Komplexität des Angebots an beruflichen Ausbildungswegen und Arbeitsmöglichkeiten die Rede, sondern auch unter dem Gesichtspunkt eines sinnstiftenden Berufsrollenverständnisses. Dazu gab es schon im frühen 18. Jahrhundert eine berufspädagogische Position, die von FRIDERICUS FRISIUS in bezug auf die der eigentlichen Lehre vorgelagerte handwerkliche Probezeit der Lehrlinge vertreten wurde: „Diese Gewohnheit hat einen überaus guten Grund. Denn zuweilen fällt ein und ander junges Gemüthe auf die oder jene Handthierung/ wird aber derselben bald satt/ und wenn es gezwungen wird/ darbey zu bleiben, so gehet alles den Krebsgange. Auf den innerlichen Beruff ist bey allen Professionen vornemlich zu sehen/ und ob solcher auch mit der Beständigkeit verbunden“ (zitiert bei STRATMANN 1966b, S. 907).

Der Bezug auf den „innerlichen Beruff“, also auf die subjektive Zuwendung eines Menschen zu seiner Arbeit, bildete später das Kernstück im Begründungszusammenhang der kulturpädagogischen Berufsdidaktik. Allerdings haben schon die Klassiker der Berufspädagogik angesichts der Entwicklungen im Beschäftigungssystem Zweifel an dem in ihrer Theorie vorausgesetzten Berufsbegriff angemeldet. Als EDUARD SPRANGER in seinem berühmten Vortrag über „Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung“ (1950) fragte: „1. Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“ und „2. In welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?“, war damit eine entscheidende Wende berufspädagogischen Denkens eingeleitet. Als bahnbrechend dafür dürfen die Arbeiten von HEINRICH ABEL genannt werden. Sie setzten der im kulturpädagogischen Berufsverständnis angelegten pessimistischen Sicht der Entwicklungstendenzen zur „Entberuflichung“ die Option entgegen, dem Phänomen des Berufswechsels und der Zunahme temporärer Berufstätigkeiten „im positiven Sinne“ zu begegnen: „durch eine Überprüfung der Berufsordnung sowie eine Angleichung der Ausbildung und Erziehung des gewerblichen Nachwuchses an die neuen Gegebenheiten in der industriellen Gesellschaft“ (ABEL 1963, S. 17).

Wir stellen die Frage zurück, welche Umstände der „realistischen Wende“ in der Berufspädagogik zum Durchbruch verholfen haben und halten nur fest, daß mit ihr das pädagogische Element der klassischen Berufsbildungstheorie gerade in dem Punkte verloren ging, den schon FRISIUS emphatisch zum Ausdruck brachte. Zu eilfertig hat die neuere Berufspädagogik SPRANGERS Grundsatzfragen zum Anlaß genommen, sich mit dem normativen Ballast ihrer Klassiker auch des darin enthaltenen Problems zu entledigen: Die von den Jugendlichen selbst eingeklagte, durch die Veränderungen des Beschäftigungssystems nicht überflüssig, sondern dringlicher gewordene Orientierung im Beruf und durch den Beruf müßte auch dann noch vermittelt werden, wenn die Erwerbsarbeit keine sinnstiftende Orientierung und keine innere Beziehung zum Beruf mehr ermöglicht.

Das Dilemma, in das die Berufspädagogik mit der vorherrschenden Ausrichtung auf die Qualifikationsanforderungen geraten ist, tangiert Konstitutionsprobleme der Berufspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Disziplin. Darauf hat RÖHRs (1974) bereits vor zehn Jahren mit der These hingewiesen, daß nach der Dekuvrierung der klassischen Berufsbildungstheorie und der ideologischen Komponente ihres Berufsbegriffs über die

Relevanz der Berufswahl als eines pädagogischen Problems nichts mehr ausgesagt werden könne. Selbstverständlich sei damit nicht der Tatbestand in Frage gestellt, daß die Diskrepanz zwischen der augenscheinlichen Bedeutung von Berufswahlentscheidungen und den Schwierigkeiten vieler Jugendlichen, sich entscheiden zu können, die Berufswahl zu einem *praktischen* Problem werden lasse. Doch sähe sich die Berufspädagogik nicht in der Lage, eine begründete Antwort darauf zu geben, was das Berufswahlproblem zu einem Gegenstand berufspädagogischer *Theorie* mache.

Wenn man die seit Beginn der 1970er Jahre erschienene berufspädagogische Literatur zur Frage der Berufswahl unter diesen Gesichtspunkten auswertet, wird man feststellen, daß die Berufspädagogik das Problem der Berufswahl und -orientierung vernachlässigt und es anderen Disziplinen zur Bearbeitung überlassen hat. Der Hinweis auf die Notwendigkeit interdisziplinärer Forschung mag vordergründig zur Rechtfertigung dieses Zustandes erhalten. Eine nähere Analyse führt jedoch zu dem Resultat, daß die Berufspädagogik im interdisziplinären Austausch eine defizitäre Bilanz aufweist. Bedient sich die Berufspädagogik der Forschungsergebnisse der Nachbardisziplinen, ohne sich ihrer eigenen, auf die Berufsbildung bezogenen pädagogischen Fragen zu vergewissern, mutet es schon exotisch an, wenn man hinsichtlich der Berufswahlthematik in der soziologischen oder psychologischen Forschungsliteratur auf Verweise zu einschlägigen berufspädagogischen Forschungsbefunden stößt. Im „Handbuch der Berufspsychologie“ (1977a) werden in KARL HEINZ SEIFERTS Artikel „Theorie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung“ 290 Titel zitiert, davon entfallen nicht mehr als 4 auf Autoren, die der deutschsprachigen Berufspädagogik zugeordnet werden können: GEORG KERSCHENSTEINER (1914), ALOYS FISCHER (1918), EDUARD SPRANGER (1924) und – im Nachtrag – KLAUS BECK (1976). Die bei SEIFERT zitierte Arbeit von KLAUS BECK – eine der wenigen Forschungsarbeiten, die sich um eine dezidiert berufspädagogisch begründete Behandlung des Berufswahlproblems bemühen – nennt 287 Literaturtitel. Aber offenbar findet auch der Berufspädagoge BECK in seiner Disziplin nur wenig Einschlägiges zum Thema. Er zitiert insgesamt 16 Veröffentlichungen von 11 deutschen Berufspädagogen, worunter lediglich das Gutachten von DIBBERN/KAISER/KELL (1974a) als „einschlägig“ für das zur Diskussion stehende Thema angesehen werden dürfte. Um das Bild abzurunden: In der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vormals „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“, dem wissenschaftlichen „Zentralorgan“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Bundesrepublik, erschienen während der vergangenen zehn Jahre insgesamt 11 Aufsätze und 4 Buchbesprechungen zum Thema Berufswahl/Berufsorientierung, worunter bei den Aufsätzen lediglich 2 Berichte über empirische Untersuchungen zu finden sind (RÖHRS 1974; DIBBERN/KAISER/KELL 1974b; BUSSHOFF 1974; LAMSZUS 1974; PÄTZOLD 1974; KAHL 1975; VOSS 1975; SEIFERT 1977b; BENDER-SZYMANSKI 1977; DEDERING 1978; HULLEN 1979; FAULSTICH-WIELAND 1980; WOHLLEBEN 1980; BECK 1980; BREUER 1982).

Man könnte diesem Befund entgegenhalten, daß doch in dem hier zugrunde gelegten Auswertungszeitraum eine kaum noch übersehbare Anzahl von Einzelbeiträgen zum berufsorientierenden Unterricht erschienen sei. Maßgebliche Anstöße zu dieser Diskussion gab das von der Bundesanstalt für Arbeit in Auftrag gegebene, von DIBBERN, KAISER und KELL (1974a) erstellte Gutachten über den „Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung“. Wie dem Titel zu entnehmen ist, bezieht sich das Konzept auf die

vorberufliche Bildung in den Sekundarstufen I und II. In der Arbeitslehreliteratur ist dieses Gutachten, namentlich auch die in ihm enthaltene didaktische Matrix, zu Recht als eine „außerordentlich hilfreiche Arbeitsgrundlage“ (REUEL 1974, S. 106) für die Entwicklung eines Curriculums für den Berufswahlunterricht gewürdigt worden. Allerdings: so unbestritten die Notwendigkeit und Relevanz einer umfassenden vorberuflichen Berufsorientierung für die Vermittlung der „Berufswahlreife“ im Sinne der Qualifizierung zur „Durchführung einer ersten Berufs- und Ausbildungsentscheidung unter der Perspektive einer individuellen Berufswegplanung“ (DIBBERN/KAISER/KELL 1974b, S. 770) ist, so fragwürdig erscheint die Beschränkung des didaktischen Konzepts der Berufsorientierung auf die Aspekte der berufswahlvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Die daran anschließende Literatur zur Didaktik der Berufsorientierung ist bis heute nahezu ausnahmslos dieser Vorgabe gefolgt. Im wesentlichen konzentrierte sich die didaktische Diskussion um die Berufsorientierung auf die Konstruktion und Evaluation unterschiedlicher Varianten zumeist entscheidungs- und systemtheoretisch orientierter Modelle des Berufswahlunterrichts, und zwar vorzugsweise für den Arbeitslehreunterricht in der Hauptschule, ohne nach einer berufspädagogisch-theoretischen Fundierung zu fragen, wie andererseits das Thema Berufsorientierung in der berufspädagogischen Diskussion kaum noch Beachtung fand. Nach herrschender Auffassung wird unter Berufsorientierung eine möglichst umfassende, *vor* Beginn der Berufsausbildung anzustrebende Förderung der Jugendlichen in bezug auf deren Berufswahlfähigkeit verstanden und die Didaktik der Berufsausbildung durch den Problembezug auf jene beruflichen Bildungsgänge definiert, die von Jugendlichen *nach* getroffener Berufswahlentscheidung absolviert werden. So begriffen scheint der Sachverhalt klarzuliegen: Die Problematik der Berufsorientierung ist kein Thema der Berufsdidaktik – unter der Annahme freilich, daß diese sich als Didaktik der Ausbildung von Jugendlichen versteht, denen unterstellt wird, sie hätten ihren Berufswahlprozeß erfolgreich abgeschlossen.

Gerade diese Voraussetzung muß jedoch nach den vorliegenden Ergebnissen der Berufswahlforschung sowohl unter Allokationsaspekten als auch unter Aspekten des individuellen beruflichen Entwicklungsprozesses radikal in Frage gestellt werden. Hierzu einige Hinweise:

Zum Allokationsaspekt:

Sowohl die differentialpsychologische Berufswahltheorie wie auch die traditionelle kulturpädagogische Berufsbildungstheorie gingen von der Annahme aus, daß sich das Problem der Berufswahl durch eine Zuordnung der Persönlichkeitsstruktur zu der Anforderungsstruktur der Berufe lösen ließe. Berufliche Bewährung und berufliche Zufriedenheit seien primär durch den Grad der Übereinstimmung zwischen diesen beiden Merkmalsgruppen bestimmt (vgl. SEIFERT 1977a, S. 176ff.). Ist die letztgenannte These im Kern kaum umstritten – in den Konzepten der „milieukonformen Berufwahl“ (BECK/BRATER/WEGENER 1979) oder der „erfolgreichen Einstufung in ein Berufsniveau“ (BECK 1976) werden als intervenierende Variablen zusätzlich noch die Einflüsse der primären Sozialisationsagenten berücksichtigt –, ist die Annahme, eine prästabilisierte Harmonie von Persönlichkeits- und Berufsstruktur unter den Bedingungen des Arbeitsmarktes systematisch herstellen zu können, einer nüchternen Einschätzung gewichen. Hinzuzufügen wäre, daß wir diesen Zweifel keineswegs erst der neueren berufssoziologischen Forschung verdanken, sondern an die Schriften der weithin in Vergessenheit geratenen Vertreter

einer sozialkritischen Traditionslinie berufspädagogischen Denkens anknüpfen können, etwa an die Arbeiten von ANNA SIEMSEN (1926, S. 143 ff.). Man muß nicht SIEMSENS Auffassung teilen, daß sich die verloren gegangene Harmonie in einer Planwirtschaft wieder herstellen ließe, um ihrer Diagnose in der Tendenz zustimmen zu können: daß nämlich die Diskrepanz zwischen individuellen Berufswünschen und dem Angebot an beruflichen Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten als strukturelles Problem unserer Wirtschaft nicht allein durch Verwaltungs- und Erziehungsmaßnahmen zu beheben sei.

Das gilt nicht nur für Zeiten des knappen Arbeits- und Ausbildungsplatzangebots, wird aber unter diesen Bedingungen als gesellschaftliches Integrationsproblem offenkundig. Abgesehen vom Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit zeichnen sich nach dem derzeitigen empirischen Kenntnisstand hinsichtlich der Berufswahl- und Berufsstartsituation bei knappem Ausbildungsplatzangebot u. a. folgende Problemlagen ab: Für einen großen Teil der Jugendlichen reduziert sich die Berufswahl auf die Entscheidung, entweder überhaupt keine Berufsausbildung zu durchlaufen oder ohne Rücksicht auf persönliche Berufswünsche irgendein Ausbildungsverhältnis einzugehen (vgl. INFAS 1975; BAETHGE u. a. 1980, S. 106 ff.). Die Chance, begehrte Ausbildungsplätze zu erhalten, wird maßgeblich durch die soziale Herkunft und durch die von ihr beeinflusste Bildungskarriere mitbestimmt (vgl. LAATZ 1974; KRUSE/MÜLLER 1977), wobei die negativen Selektionseffekte bei bestimmten Bevölkerungsgruppen wie Ausländerkindern, Behinderten und Mädchen kumulieren. In bezug auf deren Problemlage mutet der Begriff „Berufswahl“ schon zynisch an. Neue Sprachregelungen werden gefordert, um auch auf terminologischer Ebene einen angemesseneren Realitätsbezug herzustellen. So schlägt WALTER R. HEINZ (1976, S. 151) vor, den Begriff „Berufswahl“ durch den des „Berufseintritts“ zu ersetzen, handele es sich bei Kindern von Lohnabhängigen doch weniger um eine rationale, planvoll vorbereitete Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen als vielmehr „um die Unterwerfung unter einen Selektionsprozeß, der je nach Arbeitsmarktlage die berufliche Chancenstruktur erweitert oder verengt.“

Je weniger unter dem „Diktat des Arbeitsmarkts“ (HEINZ/KRÜGER 1981) von einer Kongruenz zwischen Berufsoption und Berufseinmündung ausgegangen werden kann und je mehr die Revision von Berufswünschen als Zwanganpassung an vorgegebene Arbeitsmarktbedingungen erlebt wird, um so größer werden die Schwierigkeiten sein, während der Berufsausbildung eine Berufsperspektive zu entfalten, die sich sowohl für die Kompetenzentwicklung als auch für eine subjektiv bedeutsame Sinnstiftung und für die fachliche Identitätsbildung als tragfähig erweist. Mit der dominant-fremdbestimmten Zuweisung zu einem eher negativ eingeschätzten Beruf ist das Berufswahlproblem nur vordergründig gelöst. Es verschiebt sich gleichsam von der Phase der vorberuflichen Bildung in die der Berufsausbildung und stellt sich hier als ein pädagogisches Problem der Berufsorientierung im Sinne der Bewältigung beruflicher Desorientierungen und der durch sie bedingten Lern- und Motivationsstörungen. Symptomatisch dafür ist die mit der Verknappung des Ausbildungsplatzangebots gestiegene Quote der sogenannten Ausbildungsabbrecher. Wie dem jüngsten Berufsbildungsbericht zu entnehmen ist, stieg der Anteil der Jugendlichen eines Jahrganges, die ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig auflösten, von 12 % im Jahre 1978 (insgesamt 69000) auf 16 % im Jahre 1981 (insgesamt 96000). Hierzu wird angemerkt, daß es sich bei den Berufen mit geringem Auflösungsanteil in der Regel um solche Berufe handele, auf die sich die Berufswünsche wegen der auszuübenden Tätigkei-

ten oder der erwarteten günstigen Berufsperspektiven konzentrieren (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1983, S. 33). Die Kehrseite der Medaille ist die große Zahl derjenigen Abbrecher, die in nicht begehrte Ausbildungsberufe abgedrängt wurden. Nach den Ergebnissen der letzten größeren empirischen Untersuchung über den Abbruch der Berufsausbildung und deren Gründe (WEISS 1982) stellte das Desinteresse am Ausbildungsberuf einen der wichtigsten Lösungsgründe dar. Ungefähr drei Viertel der befragten Jugendlichen waren nach eigenen Angaben aus dem Ausbildungsverhältnis ausgeschieden, weil sich die zu Beginn der Berufsausbildung bestehenden Erwartungen nicht bestätigten. Bei einer zweiten Gruppe von Abbrechern, die mehr als ein Fünftel der Abbruchfälle umfaßte, beruhte das geringe berufliche Interesse darauf, daß der Ausbildungsberuf mehr oder weniger erzwungenermaßen gewählt wurde.

Diese Fakten sollten der Berufspädagogik Anlaß zur Frage geben, ob nicht die Berufsorientierung als subjektiv bedeutsame Dimension individueller Bildungsgänge stärker als bisher in der Berufsausbildung berücksichtigt werden müßte. Pädagogische Hilfe zur Bewältigung zweifelhafter Berufswahlentscheidungen kann natürlich nicht heißen, in schlechten Ausbildungsverhältnissen begründete Entscheidungen über Ausbildungsabbrüche zu verhindern, sondern sollte darauf abzielen, die in den Einstellungen der Jugendlichen zum Beruf diffus vorhandenen Orientierungen einer reflexiven Kontrolle zugänglich zu machen, bevor unüberlegte kurzschlüssige Entscheidungen getroffen werden.

Zum Aspekt des individuellen Entwicklungsprozesses:

Nach den bisherigen Ausführungen mag es so erscheinen, als sei die Berufsorientierung als eine Aufgabe der Berufsausbildung nur für den speziellen, wenn auch keineswegs marginalen Fall mißlungener beruflicher Bildungsgangentwicklung von Bedeutung. Das allein freilich würde nicht rechtfertigen, die in Theorie und Praxis übliche Zerlegung von Berufsorientierung und Berufsausbildung und das darin implizierte Verständnis beruflicher Kompetenzentwicklung einer grundlegenden Revision zu unterziehen. Wir gehen einen Schritt weiter und vertreten die These, daß ein berufspädagogisch hinreichend begründetes Konzept beruflicher Kompetenzentwicklung auf die Dimension der Berufsorientierung überhaupt nicht verzichten kann. Hierbei knüpfen wir an die in der Berufswahlforschung heute kaum noch umstrittene Einsicht an, daß es sich bei der Berufswahl nicht um ein einmaliges, auf die Zeit vor der ersten Berufsfindung begrenztes Ereignis handelt, sondern daß die Problematik der Berufswahl und der Berufsorientierung in den umfassenden beruflichen Entwicklungsprozeß einbezogen ist (vgl. SUPER 1953; SUPER/BOHN 1970). Auch bei einer geglückten, d. h. den Berufswünschen der Jugendlichen entsprechenden Berufsentscheidung kann nicht von vornherein unterstellt werden, daß die Berufserwartungen mit der Berufsrealität übereinstimmen. Dies dürfte eher der Ausnahmefall sein, weil die subjektive Aneignung beruflicher Orientierungsmuster in der vorberuflichen Bildung anderen Einflüssen unterliegt als denen, die nach getroffener Berufswahl wirksam werden.

Eine solche Auffassung dürfte wohl kaum auf Widerspruch stoßen. Um so erstaunlicher ist die Tatsache, daß wir über den Prozeß der Aneignung und Verarbeitung beruflicher Orientierungsmuster während der Berufsausbildung in Abhängigkeit von den unterschiedlichen objektiven Ausbildungsbedingungen und subjektiven Lernvoraussetzungen geradezu bar jeden empirischen Wissens sind.

Die Genese von Berufsorientierung auf seiten der Lernenden steht in engem Zusammenhang mit der berufsfachlichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung. Darum sind Berufspädagogik und berufsdidaktische Forschung in ihrer spezifischen Zuständigkeit angesprochen, das Informationsdefizit abzutragen hinsichtlich der scheinbar selbstverständlichen Frage, wie Jugendliche ihren Beruf erlernen. Die folgenden Ausführungen zeigen Schritte in dieser Richtung an. Sie stützen sich auf ein kürzlich abgeschlossenes mehrjähriges Forschungsprojekt zur Evaluation der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in der Ausbildung von Erziehern.

2. Wie Schüler Erzieher werden – Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung

Das Wissensdefizit über die Aneignungslogik der beruflichen Handlungskompetenz war in diesem Evaluationsprojekt der Ausgangspunkt von Theoretisierungsbemühungen (GRUSCHKA/PESCHKA/SCHLICHT/DI CHIO 1981). Die Annahme, über die Wirkungen der Berufsausbildung könne nur dann etwas Bedeutungsvolles ausgesagt werden, wenn man danach fragt, wie sich der subjektive Bildungsgang in der Auseinandersetzung des Lernenden mit den objektiven Anforderungen konstituiert, bezeichnet die theoretische Aufgabe. Sie bestand darin, die *latente* Sinnstruktur des objektiven Bildungsganges zu rekonstruieren (die nicht mit dem Curriculum übereinstimmen muß). Denn durch eine solche Sinnstruktur wird es dem Schüler ermöglicht, eigene Motive so in Beziehung zu den Anforderungen der Ausbildung zu bringen, daß es zu fachlicher Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung kommen *kann*.

Der Schüler eignet sich weder rein passiv an, was die Ausbildung zu lernen vorschreibt, noch steckt in jedem Ausbildungsgang so viel an Lerndynamik, daß sich auch bei einem subjektiven Gefühl der Strukturlosigkeit und Fremdheit des Lernens Kompetenzentwicklung und fachliche Identität, gleichsam als List der Vernunft, einstellen. Darum ist zur Erklärung eines gelingenden Bildungsganges ein Entwicklungsmechanismus im Schüler zu unterstellen. Dieser Mechanismus motiviert den Schüler und versetzt ihn in die Lage, die komplexe Aufgabe seiner Ausbildung so zu strukturieren, daß er sie durchschauen und bewältigen kann. Dank dieser Strukturierungsleistung lernen Schüler nicht chaotisch; auch versuchen sie nicht, auf allen Qualifikationsebenen der Ausbildung alles zugleich zu erreichen. Sie gehen vielmehr strategisch vor, indem sie die Komplexität der Ausbildungsanforderungen und die eigenen Erwartungen so reduzieren, daß ihnen ein schrittweiser Aufbau von Kompetenz möglich wird. Das Konstrukt, das ihnen diese Leistung ermöglicht, nennen wir im Anschluß an die Arbeiten von ROBERT J. HAVIGHURST (1972) „Entwicklungsaufgabe“. Entwicklungsaufgaben sind komplexe sinnstrukturierende Lernanforderungen, denen sich das Subjekt im Verlaufe seines „Lebenszyklus“ durch Reifung, Kultur und Gesellschaft gegenübergestellt sieht.

Die Sequenz von Entwicklungsaufgaben, die sich für angehende Erzieher während ihrer Berufsausbildung ergeben und die vom Evaluationsprojekt „nachgestellt“ wurden (vgl. GRUSCHKA 1983), sollen hier angedeutet werden:

(1) Die Schüler verschaffen sich in einer ersten Aufgabe Klarheit über Herkunft, Legitimation und Perspektive ihrer Berufswahl. Sie suchen mit der Formulierung eines

Berufsrollenverständnisses zwischen der aktuellen Lernsituation (als Schüler) und ihren Erwartungen an die Praxis (als Erzieher) eine Verbindung herzustellen. Das Problem liegt für sie darin, den Perspektivenwechsel vom Erzogenen zum Erzieher aus einer Situation heraus zu vollziehen, in der sie als jugendliche Schüler noch selbst vielfältigen Erziehungsmaßnahmen unterworfen sind.

(2) Die Vorbereitung auf erste Praktika stellt den Schülern eine zweite Aufgabe. Sie müssen ihre bisherige Form der Wahrnehmung von Kindern neu bestimmen, um Sicherheit in einer pädagogisch zu rechtfertigenden Wahrnehmung ihrer Adressaten zu bekommen. Sie suchen nach einem Modell der Fremdwahrnehmung, welches ihnen die Möglichkeit gibt, in beliebigen Situationen pädagogischer Praxis Kinder richtig einschätzen zu können.

(3) Eine dritte Aufgabe muß gelöst werden, wenn die zunächst zusammenhanglosen pädagogischen Aktivitäten mit Kindern systematisch so auszulegen sind, daß sie als Folgen der eigenen pädagogischen Ziele verstanden werden können. Die Schüler erwarten in dieser Lernphase, ein Konzept pädagogisch-praktischen Handelns zu entwickeln.

(4) Gegen Ende der Ausbildung ziehen die Schüler eine Bilanz der von ihnen erreichten Kompetenz. Sie wissen, daß sie an ihrem künftigen Arbeitsplatz Weisungen vorfinden werden und daß sie mit Kollegen zusammenwirken müssen, die nicht in allen Fragen den eigenen Standpunkt teilen werden. Die zu antizipierenden Schwierigkeiten stellen eine vierte Entwicklungsaufgabe: Es wird nach einer Strategie der Professionalisierung gesucht, die es erlaubt, Vorstellungen von pädagogischer Arbeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung (Kindergarten, Hort, Heim u. ä. m.) durchsetzen zu können.

Diese vier Entwicklungsaufgaben sind empirisch aus dem Problemverhalten von Jugendlichen, die sich in der Berufsausbildung zum Erzieher befanden, erhoben worden – relativ unabhängig von dem Curriculum der Erzieherausbildung in Fachschulen für Sozialpädagogik und in Kollegschen, aber unter Nutzung der Erfahrung von Lehrern in der Erzieherausbildung. Die den Bildungsgang der Schüler charakterisierenden Entwicklungsaufgaben wurden dann simulativ in Evaluationsaufgaben nachgestellt, so daß sie den Schülern zur Bearbeitung vorgelegt werden konnten. Diese Evaluationsaufgaben enthielten Szenen aus der pädagogischen Praxis, kontroverse Lösungsideen und für bestimmte erzieherische Optionen jeweils typische Handlungsmuster. In der Lösung der Evaluationsaufgaben mußte der Schüler zeigen, wie komplex, autonom, rational und konsistent er

- die Materialien seiner Aufgabe strukturiert,
- die Orientierungsmuster als Lösungen der Aufgaben bewertet,
- Konfliktsituationen erklärt und
- selbst handeln würde.

Auf dieser Grundlage konnte ermittelt werden, inwieweit und mit welchem Erfolg der Schüler die jeweilige Entwicklungsaufgabe bewältigt hatte. Für den hier erörterten Zusammenhang ist die erste Entwicklungsaufgabe (= Berufsrollenverständnis) von besonderem Interesse. Sie hebt sich von den anderen Entwicklungsaufgaben auch dadurch ab, daß es die Schüler selbst waren, die auf die Bedeutung dieser Entwicklungsaufgabe hinwiesen. In einer Eingangsbefragung artikulierten sie vorsichtige und unpräzise Vorstellungen von ihrer beruflichen Ausbildung. Trotz aller Vorbereitung durch teils einjährige

Vorpraktika oder durch die außerschulische pädagogische Arbeit während des Schulbesuchs in der Sekundarstufe I überwogen Aussagen wie die folgenden:

„Ich konnte mir nicht vorstellen, mit Maschinen oder anderen toten Sachen umzugehen. Ich brauche den Kontakt mit Menschen. Ich möchte da arbeiten, wo ich gebraucht werde. Tja, und dann mag ich kleine Kinder gerne.“

„Im Heim, in dem ich war, habe ich ziemlich viele ziemlich schlimme Sachen erlebt. Oft habe ich mich gefragt, ob das alles überhaupt einen Sinn hat. So war ich recht mutlos, und ich bin nicht sicher, ob ich überhaupt geeignet bin, Erzieher zu werden. Ich erwarte von der Ausbildung hier sehr viele Impulse.“

Das erste Zitat macht darauf aufmerksam, wie wenig konkrete Antizipation der zukünftigen eigenen Aufgaben die Schüler in die Ausbildung einbringen; sie haben Skrupel, alles zu explizieren, was sie an Konkretisierungen ihrer späteren Praxis hypothetisch entworfen haben. Zunächst wollen sie vorsichtig prüfen, ob das, was sie sich „zurecht gelegt“ haben, realistisch ist. Das zweite Zitat ist typisch für diejenigen Schüler, die neben ihrer instrumentellen Orientierung auf die Sicherung bestimmter Problemlösungskompetenzen hin verunsichert sind, ob zwischen ihren idealistischen Hoffnungen hinsichtlich der Arbeit mit Menschen und der bereits erfahrenen Realität Vermittlungsmöglichkeiten bestehen. Ihre Erfahrungen lassen fraglich erscheinen, was sie sich ursprünglich als Basis für ihren Beruf geschaffen haben, und auch diese Schüler äußern den Wunsch, zunächst Fragen der Angemessenheit von Berufsrollenvorstellungen zu erörtern.

Beiden Schülertypen gemeinsam war eine Entschiedenheit in der Wahl des Sozialberufs. Eine dritte Gruppe war sich der Berufswahl noch nicht sicher; sie mußte in einer ersten Phase der Ausbildung überhaupt erst für den Beruf gewonnen werden. Die Schüler sind in die Ausbildung „hineingeschlittert“; sie waren sich nicht richtig bewußt, eine berufliche Ausbildung zu Erziehern absolvieren zu müssen, sondern wollten den Sekundarstufen II-Besuch nur mit „irgend etwas Sozialem“ verbinden. Es ist leicht verständlich, daß diese Schülergruppe im doppeltqualifizierenden Bildungsgang der Kollegscheule häufiger war als in der Fachschule, grundsätzlich aber gilt, daß der Eintritt in eine Erzieherausbildung für einen Teil der Schüler nur eine hypothetische Berufsentscheidung bedeutet.

Aus diesen Rahmenbedingungen müßte sich für die Lehrer die Frage ableiten, wie in einer pädagogisch-didaktischen Antwort die Unsicherheit der Eingangsvoraussetzungen zum zentralen Thema der Eingangsphase gemacht werden könnte. Das ist aber weder in der Kollegscheule, geschweige denn in der Fachschule zureichend der Fall. Die Heterogenität der Lerngruppen wird als unglückliche Wirkung eines „defizitären Modus“ der Schülerrekrutierung verstanden. Man hofft, daß sich möglichst bald ein Klärungsprozeß einstellt, in dessen Folge die nicht motivierten und desorientierten Schüler die Ausbildung abbrechen. Darüber hinaus wird angenommen, daß sich die Unsicherheit der Schüler erst im Kontakt mit der Praxis beseitigen lasse. Deswegen sei es besser, die Fragen der Berufsrolle nicht extensiv zum Thema zu machen, sondern die Aufmerksamkeit auf eine berufspragmatische Vorbereitung und eine Einführung in pädagogisch-psychologische Theorien zu legen. Der für die Kompetenzentwicklung wichtige Sinn einer frühen Thematisierung von Aufgaben, deren Lösung scheinbar erst am Ende der Ausbildung wichtig ist, bleibt unberücksichtigt. Übersehen wird, daß die Lösung der ersten Entwicklungsaufgabe dann nur dem selbstbewußten, Autonomie bewahrenden Schüler gelingt, während viele andere Schüler zu keinem angemessenen Berufsrollenverständnis kommen und eben deshalb in

ihrer Kompetenzentwicklung stagnieren. Schüler, die mit einem unklaren Verständnis der Berufsrolle die weiteren Ausbildungsabschnitte durchlaufen, geraten häufiger in eine krisenhafte Desorientierung ihres Lernens als Schüler, die zu Ausbildungsbeginn eine für sie sichere, sinnstiftende Perspektive des Lernens entfalten können.

Um diesen Sachverhalt zu erklären, seien drei Hinweise auf den lernstrategischen und identitätsbezogenen Sinn der ersten Entwicklungsaufgabe gegeben:

- (1) Die Schüler haben einen großen Bedarf an Selbstlegitimation zu Beginn der Ausbildung. Unabhängig davon, wieviel Vorerfahrung sie im pädagogischen Umgang mit Kindern sammeln konnten, sind sie durchweg unsicher, ob sie den gestellten Anforderungen genügen werden. Zu Beginn erwarten sie von sich noch keine perfekte Handlungskompetenz, wohl aber Vertrauensbeweise in die eigene Fähigkeit, die Anforderungen später einlösen zu können. Die Schüler wollen zunächst ihre Kräfte taxieren; sie suchen nach einer Orientierung, die ihnen die Sicherheit gibt, lernen zu können, die eigenen Absichten im Verlaufe der Ausbildung zu präzisieren und umzusetzen.
- (2) Verunsicherung entsteht aber auch rückblickend auf die eigenen Berufsmotive. Die Entscheidung ist häufig von Freunden und Eltern problematisiert worden. Mit 16 bis 17 Jahren sich auf einen sozialen Beruf einzulassen, scheint verfrüht zu sein. So hören die Schüler oft, sie sollten zunächst selbst erwachsen werden, bevor sie andere erziehen wollten. Ihr „schwärmerisches“ Motiv, helfen zu wollen, wird nicht ernst genommen, sondern als pubertärer Versuch, sich dem Abschluß der eigenen Erziehung entziehen zu wollen, in Frage gestellt. Die Verlegenheit, in die die Schüler geraten, wenn sie begründen sollen, was sie zur Wahl des Berufes veranlaßt hat, weckt den Wunsch, sich biographisch mit der getroffenen Wahl ins Recht zu setzen. Von einer tragfähigen Vorstellung der eigenen Berufsrolle erhoffen sich die Schüler eine größere Sicherheit, kritische Fragen nach den Motiven sich und Außenstehenden befriedigend beantworten zu können.
- (3) Die Legitimation der Berufswahlmotive und der prinzipielle Nachweis der Eignung für den Erzieherberuf mündet in die dritte Ebene der angestrebten Selbstlegitimation. Diese betrifft die Einstellung auf antizipierte Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der eigenen pädagogischen Ziele in der späteren Praxis. Die Schüler wissen über die erzieherischen Rahmenbedingungen von Schule, Jugendheim und Familie genug, um die vielfältigen, oftmals objektiv bedingten Widerstände vorhersehen zu können. Zwischen dem, was eigentlich getan werden muß, und dem Handlungsspielraum der Erzieher klafft eine Lücke. Diese Einsicht führt nach kurzer Zeit zu einer pessimistischen Einschätzung der Erfolgsaussichten der Ausbildung, bevor diese eigentlich begonnen hat. Die Schüler müssen zwar, wenn sie ein Konzept ihrer Berufsrolle entwerfen, auch das eigene subjektive Scheitern als möglich erkennen. Aber sie müssen (und wollen) sehen, daß es einen Weg gibt und daß dieser in der Ausbildung konsequent verfolgt wird, der das Scheitern unwahrscheinlich macht bzw. die Niederlagen klein genug hält, um die eigene Identität im Beruf nicht zu beschädigen.

Die Formulierung eines Berufsrollenverständnisses zu Beginn der Ausbildung ist also primär gar nicht so wichtig für die spätere berufliche Praxis, sondern als Leitorientierung für die sinnvolle Strukturierung der Ausbildung. Gegen Ende der Ausbildung müssen die Schüler allerdings mit der Berufsrolle auch Orientierungen für ihr kommendes berufliches Handeln entwickelt haben. Daß zu Beginn der Ausbildung ein großer Teil der Schüler eine tragfähige Orientierung erarbeitet hatte, kann als Hinweis auf die Entschiedenheit der

Schüleraspirationen gedeutet werden; daß sich aber am Ende die Zahl dieser Schüler fast halbiert hat und daß diese Schüler nach der Ausbildung unsicherer in die Praxis gehen, als sie sie begonnen hatten, kann nicht allein mit der größeren Realitätsnähe der Berufsrollenvorstellung beim Eintritt in die Berufspraxis erklärt werden. Es schlägt sich darin vielmehr die Unfähigkeit nieder, in der Ausbildung die objektiven Kompetenzanforderungen mit den subjektiven Entwicklungsaufgaben der Schüler zu vermitteln. Nur wenige Schüler vermögen gegen widrige Bedingungen in Schule und Praxis produktiv zu machen, was sie zu Beginn ihrer Ausbildung eindrucksvoll dargelegt haben. Zunächst erwarten sie, daß mit einem kämpferischen Optimismus die Probleme der Praxis, um derentwillen man ja den Erzieherberuf gewählt hatte, gelöst werden können. Sie waren sich klar darüber, daß sich der Erfolg nicht sogleich einstellen könne, daß sie vielmehr damit zu rechnen haben, „häufiger auf die Nase zu fallen“. Sie setzten voraus, daß, sofern in der Ausbildung darauf geachtet werde, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, später die gewünschte Veränderung der Praxisbedingungen gelingen könnte. Bis zum Ende der Ausbildung haben sie dann zwar vieles gelernt, was zur Erfüllung der sie erwartenden Aufgaben notwendig ist, aber sie haben nur unzureichend die Kompetenzen erworben, die notwendig gewesen wären, um das, was mit der ersten Entwicklungsaufgabe als Motive des Handelns auf den Weg geschickt wurde, selbstbewußt verfolgen zu können. Das Berufsrollenverständnis versprach, die Lücke zwischen dem eigenen pädagogischen Anspruch und dem Realitätsprinzip der Praxis zu schließen. Dieses Versprechen aber hat die Ausbildung für einen erheblichen Teil der Schüler nicht eingelöst. Die daraus folgende Desorientierung bei den weiteren Entwicklungsaufgaben ließ nur die Wahl zwischen kritikloser Anpassung oder Virulenthalt der Krise in der fachlichen Identität zu. So zeigt sich, daß die reiche Thematisierung der ersten Entwicklungsaufgabe eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, daß der Schüler die Chance bekommt, Kompetenz und Identität zu verbinden.

3. Berufspädagogische Konsequenzen

Die Evaluationsstudie zum Erzieher-Bildungsgang (GRUSCHKA 1983) legt die Frage nach der Generalisierbarkeit des Konzepts insgesamt und auch nach der für die Berufsausbildung reklamierten Relevanz der Berufsorientierung nahe. Eine empirisch fundierte Antwort auf diese Fragen läßt sich beim derzeitigen Forschungsstand für das gesamte Spektrum der Bildungsgänge in der Sekundarstufe II nicht geben. Wir beschränken uns darauf, einige Aspekte des paradigmatischen Ansatzes und dessen Bedeutung für die berufsdidaktische Forschung hervorzuheben.

Die Frage nach der Generalisierbarkeit des Konzepts beruflicher Kompetenzentwicklung in bezug auf die Rekonstruktion beruflicher Bildungsgänge setzt eine Prämisse voraus, die selbstverständlich zu sein scheint: Es sei möglich und sinnvoll, berufliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung entwicklungslogisch als „Bildungsgang“ zu rekonstruieren. Wiewohl der Ausdruck Bildungsgang auf eine typisch deutsche Tradition pädagogischen Denkens verweist, sind Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung hierzulande noch immer Rarität. Wenn von „Bildungsgang“ gesprochen wird, ist meistens die curricular strukturierte, rechtlich geordnete Organisationsform eines mehrjährigen Besuchs von Schulen oder anderen Ausbildungseinrichtungen mit einem bestimmten

Abschluß gemeint. Diesem institutionellen Bildungsgangverständnis entsprechen sowohl die Ausbildungsberufe im sogenannten „dualen System“ (KUTSCHA 1982) als auch die vollzeitschulischen Bildungsgänge höherer Berufsfachschulen, die gymnasialen Bildungsgänge mit dem Abschluß der Hochschulreife und die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in der Kollegsche (BLANKERTZ 1983).

Kennzeichnend für den „institutionellen“ Bildungsgangbegriff, der bei der Festlegung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen vorherrscht, ist die Orientierung an „sachlogischen“ Ordnungskonzepten. Wissenschaftlich oder berufspragmatisch begründete Systematiken objektivierter Wissensbestände stehen dabei im Vordergrund. Es wird vorausgesetzt, aber nicht nachgewiesen, daß die Bildungsgangentwicklung der Lernenden, also deren *Entwicklungslogik*, so mit jener *Sachlogik* institutionalisierter Bildungsgänge korrespondiert, daß ein optimales Lernen gewährleistet ist. Für diese optimistische Annahme gibt es keine Anhaltspunkte. Über den Verlauf subjektbezogener Bildungsgänge wissen wir nur wenig. So gesehen betrifft die Frage nach der Generalisierbarkeit unserer Hypothesen zur beruflichen Kompetenz- und Identitätsentwicklung nicht die am Beispiel des Erzieher-Bildungsgangs gewonnenen empirischen Untersuchungsergebnisse, sondern die dem Untersuchungskonzept zugrundeliegende *Prämisse*, daß die Kompetenzentwicklung von Schülern nur zu erfassen sei mit einem Modell gelingender oder mißlingender Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in Bildungsgängen. Die Suche nach Bildungsgang-Entwicklungsmustern und nach Entwicklungsaufgaben, mittels derer diese Entwicklungsmuster rekonstruiert werden können, ist dann geboten. Generalisierbare Entwicklungsmuster sind die notwendige Voraussetzung dafür, die Struktur subjektiver Aneignungsprozesse in die Strukturierung schulisch institutionalisierter Bildungsgänge zu übersetzen, ohne durch den spezifisch pädagogischen Problembezug auf die Lernsubjekte die systemeigenen Möglichkeiten der Organisation Schule strukturell zu überfordern. Unterstellte man, daß individuelle Bildungsgänge sich nicht auf eine übergreifende gemeinsame Struktur von Entwicklungsprozessen transformieren ließen, müßte die Schule entweder den Unterricht vollständig individualisieren, was sie als Institution nicht leisten kann, oder den Anspruch preisgeben, mit ihren Mitteln die Bildungsgangentwicklung der Lernenden fördern zu können, womit der Schule die pädagogische Legitimation entzogen und die These von dem nur parapädagogischen Charakter der Schule (vgl. FISCHER 1972, S. 133) bestätigt wäre.

Was hat das alles mit Berufsausbildung und ihrer Didaktik zu tun? Jenseits der wissenschaftlichen Terminologie verweist der Berufsbegriff auf subjektbezogene Strukturbedingungen und Momente gesellschaftlich vermittelter Arbeit, die von Ersatzbegriffen wie Qualifikation oder Tätigkeit nicht erfaßt werden. Ist der Begriff des Berufs für die zweckrationale Beschreibung des Arbeitsplatzgefüges eines Betriebes entbehrlich (CRUSIUS/WILKE 1979), so gilt das nicht für die Rekonstruktion der den arbeitenden Menschen zuzuschreibenden Sinn- und Handlungsmöglichkeiten. Damit kommt der generativ problemlösende Aspekt beruflicher Kompetenzen ins Spiel. Berufsausbildung in diesem Sinne ist zu verstehen als der in institutionalisierten Bildungsgängen (= Ausbildungsberufe) realisierte subjektive Bildungsgang der auszubildenden Jugendlichen. In ihrem Bildungsgang eignen sich die Lernenden in Verbindung mit dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten generative Sinn- und Handlungsstrukturen an, die für den weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung eine regulative Funktion haben (können).

Insofern ist Berufsdidaktik immer auch Bildungsgangdidaktik. Unter der damit verbundenen Forschungsperspektive könnte die Berufspädagogik in einer Situation, da die überlieferte inhaltsbezogene „Allgemeinbildung“ und der Studienbezug kaum noch curriculare Strukturierungen zu leisten vermögen (FINGERLE/WICKE 1982; FINGERLE/KELL 1983), eine Re-Pädagogisierung der Sekundarstufe-II-Bildungsgänge anleiten. Im Prinzip hatte das EDUARD SPRANGER bereits 1922 erkannt, als er die beruflichen Bildungsgänge und die Typen der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt der subjektiven Interessendifferenzierung („innerer Beruf“) parallelisierte. Diese Auffassung konnte in der pädagogischen Diskussion keine breite Resonanz finden, weil sie mit der soziologisch unhaltbaren Deutung verbunden war, die Gliederung des öffentlichen Schul- und Ausbildungswesens folge den Interessen- und Begabungsrichtungen der Jugend. Von solchen sozialharmonistischen Implikationen entlastet, läßt sich der Theorie des „inneren Berufs“ eine pädagogisch-bedeutsame Dimension der Jugendbildung abgewinnen: die Fähigkeit des jugendlichen Menschen zur Identifikation mit der Aufgabe seiner personalen Entwicklung. Da diese Aufgabe als Entwurf eigener Lebensperspektiven im Medium vorgegebener Anforderungen allen Schülern der Sekundarstufe II gestellt ist, muß ihre pädagogische Berücksichtigung generalisierbar sein. So verstanden verfängt dann auch nicht mehr der Einwand, Berufsdidaktik als Bildungsgangdidaktik verhalte sich ignorant gegenüber den Tendenzen der Sinnentleerung und Dequalifizierung im Beschäftigungssystem (MANZ 1982). Denn der Bildungsgangdidaktik geht es ja gerade um Struktur und Genese der Entwicklung von lernenden Jugendlichen unter dem Druck objektiver Leistungsansprüche.

Die am Beispiel des Erzieher-Bildungsgangs aufgewiesene „Nötigung“, sich mit der von den Schülern und Schülerinnen selbst thematisierten Problematik ihrer Berufswahl und Berufsperspektive auseinander zu setzen, ist keineswegs nur ein Charakteristikum von Bildungsgängen, die auf relativ anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten bezogen sind. Berufsorientierung in dem hier verstandenen Sinne ist weder ein Privileg vollzeitschulisch organisierter Bildungsgänge noch ein Spezifikum der für Erzieherberufe motivierten Schüler. Freilich ist der persönlichkeitsbezogene Perspektivenwechsel im Berufsrollenverständnis von Jugendlichen im Erzieher-Bildungsgang charakteristisch für die Ausbildung in Berufen, bei denen der Umgang mit anderen Menschen im Mittelpunkt beruflicher Bewährung steht. Berufe und Aufgabenfelder mit sachbezogenen Anforderungsstrukturen bringen die Entwicklungsaufgaben zweifellos in anderer Gestalt hervor, insofern auch mit anderen Folgerungen für die Lektorientierung im Aufbau fachspezifischer Kompetenzen. Jeder Bildungsgang stellt aber die Didaktik vor die Frage, wie der Jugendliche in der Ausbildung Kompetenzen erwirbt, die ihn in seinen konkreten Aktionen sicherer machen und es ihm erlauben, sich als ein mit sich selbst identisch Handelnder erfahren zu können. Verzicht auf diesen Gesichtspunkt ist der besondere Ausdruck dessen, was KADE als die Reduktion der Bildung zur bloßen Qualifikation beschreibt (KADE in diesem Heft).

Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- BAETHGE, M. u. a.: Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Jugendlichen unter Bedingungen verschärfter Situationen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt (Abschlußbericht). Göttingen 1980.
- BECK, K.: Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Bad Heilbrunn/Obb. 1976.
- BECK, K.: Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. Ein Vorschlag zur systematischen und terminologischen Präzisierung des Qualifikationsbegriffs am Beispiel der Berufswahl. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980), S. 355–364.
- BECK, U./BRATER, M./WEGENER, B.: Berufswahl und Berufszuweisung. Frankfurt/New York 1979.
- BENDER-SZYMANSKI, D.: Unreflektierte Berufsentscheidung bei Hauptschülern? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), S. 552–554.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegscheule zu den Evaluationsstudien doppelqualifizierender Bildungsgänge. Münster 1983.
- BREUER, K.: Die Differenziertheit der Berufswahrnehmung als Kriteriumvariable für die Evaluation eines Berufswahlunterrichts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 253–265.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1983. Bonn 1983.
- BUSSHOFF, L.: Neue Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsorientierung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 756–765.
- CRUSIUS, R./WILKE, M.: Plädoyer für den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 1. Dezember 1979, S. 3–13.
- DEDERING, H.: Schrifttum: LOTHAR BEINKE, Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzepts zur Berufswahlhilfe. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 233–236.
- DIBBERN, H./KAISER, F.-J./KELL, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Bad Heilbrunn 1974. (a)
- DIBBERN, H./KAISER, F.-J./KELL, A.: Strategisches Modell zur Entwicklung eines Curriculums Berufswahlunterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 765–778. (b)
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Schrifttum: PETER BÜCHNER/GERHARD DE HAAN/RENAE MÜLLER-DAWEKE, Von der Schule in den Beruf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980), S. 318–320.
- FINGERLE, K. H./WICKE, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 93–110.
- FINGERLE, K. H./KELL, A.: Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 435–452.
- FISCHER, A.: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsaufgabe (1918). In: KREITMAIR, K. (Hrsg.): A. FISCHER. Leben und Werk, Bd. 7. München 1967, S. 25–163.
- FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.
- GAULKE, K. P.: Berufswunsch und Berufswahl (Beiträge zur Strukturforchung, Heft 40, hrsg. vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung). Berlin 1976.
- GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Evaluation der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung angehender Erzieher in der Kollegscheule NW, Habilitationsschrift. Münster 1983.
- GRUSCHKA, A./PESCHKA, A./SCHLICHT, H.-J./DI CHIO, V.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. Ein Forschungsprojekt zur schulischen Sozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 269–289.
- HAVIGHURST, R. J.: Developmental Tasks and Education. New York 1972.
- HEINZ, W. R.: Zum Zusammenhang zwischen Arbeitssituation und Sozialisation am Beispiel der „Berufswahl“. In: LEITHAUSER, T./HEINZ, W. R. (Hrsg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt 1976, S. 146–170.
- HEINZ, W. R./KROGER, H.: Berufsfindung unter dem Diktat des Arbeitsmarkts. Zur Entstehung weiblicher Normalbiographien. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 661–676.

- HULLEN, G.: Berufsberatung in US-amerikanischen Schulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979), S. 707–712.
- INFAS: Die Situation am Lehrstellenmarkt, Schülerbefragung 1975. Bad Godesberg 1975.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Z. f. Päd. (in diesem Heft).
- KAHL, O.: Berufswahlforschung heute. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 835–851.
- KERSCHENSTEINER, G.: Der Begriff der Arbeitsschule (1914). Leipzig/Berlin 1930.
- KRUSE, W./MÜLLER, U.: Der Übergang von der Schulzeit in die Berufsausbildung (Erster Teil des Berichtes über die erste Erhebungsphase der Untersuchung zu Lebenspraxis und Lebensperspektive von gewerblich-technischen Auszubildenden). Dortmund 1977.
- KUTSCHA, G.: Das System der Berufsausbildung. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Band 9.1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982, S. 203–226.
- LAATZ, W.: Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge (Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Band 3). München 1974.
- LAMSZUS, H.: Konflikte Jugendlicher beim Eintritt in das Berufsleben und ihre wirtschaftspädagogischen Implikationen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 738–756.
- MANZ, W.: Beruflichkeit der Arbeit. Probleme eines pädagogischen Systematisierungsversuchs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 439–445.
- PATZOLD, G.: Schrifttum: I. WILFRIED LAATZ, Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge, München 1974; II. HEINZ EPSKAMP, Fortbildungsinteressen und Berufserwartungen der Lehrlinge, München 1974. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 799–803.
- REUEL, G.: Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I: Historische Aspekte einer Berufswahlproblematik. In: Neue Unterrichtspraxis (1974), S. 103–109.
- ROHRS, H.-J.: Die Berufswahl als pädagogisches Problem. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 727–738.
- SEIFERT, K.-H.: Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: SEIFERT, K.-H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen-Toronto-Zürich 1977, S. 171–279. (a)
- SEIFERT, K.-H.: Aufgaben und Konzepte der Berufswahlvorbereitung im Lichte der neueren Berufswahlforschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), S. 495–512. (b)
- SIEMSEN, A.: Beruf und Erziehung. Berlin 1926.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924.
- SPRANGER, E.: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Die berufliche Ausbildung im Kanton Bern (1950). Neu in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M. 1963, S. 181–190.
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (1922). Neu in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M. 1963, S. 17–34.
- STRATMANN, K.: Berufsorientierung als pädagogisches Problem. In: Z. f. Päd. 12 (1966), S. 570–584. (a)
- STRATMANN, K.: Diskussion und Ansätze der öffentlichen Berufsberatung im 18. Jahrhundert. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 62 (1966), S. 902–917. (b)
- SUPER, D. E.: A theory of vocational development. In: American Psychologist 1953, 8, S. 185–190.
- SUPER, D. E./BOHN, M. J.: Occupational Psychology, Belmont/London 1970.
- VOSS, R.: Schrifttum: HARALD DIBBERN/FRANZ-JOSEF KAISER/ADOLF KELL, Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 315–316.
- WEISS, R.: Abbruch der Berufsausbildung. Daten, Motive, Lösungsmöglichkeiten. Köln 1982.
- WOHLLEBEN, R.: Berufswahl und Berufsausbildung Behinderter. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980), S. 883–890.

Anschrift der Autoren:

Priv. Doz. Dr. Andreas Gruschka, Hörster Str. 21, 4400 Münster
 Prof. Dr. Günter Kutscha, Vluyner Platz 11, 4150 Krefeld